

教育伦理学的元问题:反思与建构

■ 程 亮

摘 要 教育伦理学源于教育与道德关系的思考,形成于杜威的开创性工作。作为一种“教育的伦理探究”,它主要是从伦理的视角对作为人类生活形式的教育进行经验的分析和价值的辩护。根据这种取向,教育伦理学需要选择和发展适合教育问题探讨的伦理概念和理论、伦理思维和方法,厘清和分析自身的基本范畴和问题,建构和完善自身的基本框架和体系。教育伦理学主要由教育的道德前提、道德要求和道德功能三部分构成。

关键词 教育伦理学;伦理学;元问题

中图分类号:G40 文献标识码:A 文章编号:1004-633X(2009)07-0008-04

不管人们是否承认教育伦理学作为一门独立学科的地位,但是教育伦理学作为一个研究领域或理论形态,至少是可以接受的。在我国,教育伦理学不仅成为近年来教育研究的一个新的生长点,^①成为教育学(或伦理学)家族的一个重要分支,而且在大学的学术建制中占有一席之地。^②但从现实的情况来看,人们对教育伦理学的认识仍然纷纭不一,甚至存在一些“偏差”,如将教育伦理学“窄化”为对学生道德发展或教师职业道德的研究。有鉴于此,笔者拟从历史的、综合的角度,对教育伦理学的若干“元问题”进行初步的反思,以丰富有关教育伦理学的认识,推进教育伦理学的发展。

—

单从教育伦理学这个名称上,人们甚至可以直观地判断它不外是处理教育与伦理(或道德^③)关系的学问。如果我们接受这种观点,那么教育伦理学的源头在西方就可以上溯到智者派,他们宣称可以教人道德;在中国可以返回到先秦诸家,他们把道德君子作为教育的目的。但是,这些论断的合理性仿佛是不言自明的,甚或是“独断的”。从理性的角度对教育完成道德使命的可能性进行反思,最终是从苏格拉底和柏拉图那里开始的。在《美诺》(Meno)篇中,柏拉图借美诺之口,向苏格拉底提出了一个对欧洲哲学产生深远影响的教育问题:“美德可教吗?或者说,美德是通过实践得来的吗?或者说,美德既不是通过教诲也不是通过实践得来的,而是一种天性或别的什么东西?”^[1]这也许是第一个带

有教育伦理学意味的问题,因为不管答案是什么,都意味着一种理解教育与道德关系的原初方式。对于这个经典问题,柏拉图以后的讨论仍在继续,如亚里士多德在《尼各马可伦理学》(Nicomachean Ethics)中就对美德可教性的条件进行了细致的分析,即认为美德的获得离不开公共制度或懂得立法学的个人^[2]。

即便这是一个教育问题,但是他们提出这些问题的出发点仍是出于哲学的考虑,也就是说,是从道德的方面考察它的可教性。不过,后来的思路发生了重要的变化:人们不再关注道德是否可教的前提问题,而是直接将道德作为教育的目的或内容提出来。例如,昆体良要培养的雄辩家,首先应当使他成为一个善良的人,他不仅要有演说的天才,而且要具备一切优异的品格;夸美纽斯和洛克都将德行作为教育的重要目的;卢梭将道德作为青春期少年受教育的重要内容;康德也强调教育的道德陶冶功能,要培养儿童的“善良意志”。

到18世纪末19世纪初,特别是教育学作为相对独立的学科出现之后,以往有关道德作为教育目的或内容的强调,逐渐使人们意识到伦理学作为教育学理论基础的必要性,因为讨论道德问题,没有什么比伦理学更胜任。例如,赫尔巴特从教育的“目的—手段”结构出发,不仅确定了道德之于教育的最高目的,而且奠定了伦理学作为教育学基础的必要性;新康德学派的纳托普从教育内含的真、善、美目的出发,要求教育学建基在逻辑学、伦理学、美学之上。此外,贝内克、施莱尔马赫、罗森克兰茨、拉伊

①20世纪八九十年代,出现了数本以“教育伦理学”为名称的教材,如王正平主编的《教育伦理学》(上海人民出版社,1988)、施修华和严缘华主编的《教育伦理学》(上海科学普及出版社,1989)、陈旭光主编的《教育伦理学》(天津教育出版社,1990)、李春秋主编的《教育伦理学概论》(北京师范大学出版社,1993)、王正平和郑百伟著的《教育伦理学 理论与实践》(上海教育出版社,1998)等,也有不少关注教师职业道德的论著。跨入21世纪之后,有关教育伦理学的研究逐渐拓展到教学伦理、管理伦理、制度伦理、政策伦理、研究伦理等诸多主题,形成了数百项研究成果(包括学术专著或论文、硕博学位论文等)。

②如华东师范大学、南京师范大学等设置教育伦理学专业的博士或硕士学位点开设了教育伦理学课程。

③相对来说,现代意义上的“道德”与“伦理”略有区别,前者侧重于主观的、个体的、内在的层面,后者侧重于客观的、社会的、外在的层面。本文在讨论时不作严格区分。

作者简介 程 亮(1979-),男,安徽岳西人,华东师范大学教育学系讲师、博士,主要从事教育原理、教育伦理学研究。

等都将伦理学作为教育学的知识来源。由此,教育与道德的关系逐渐摆脱了纯粹经验的直觉或感悟,进而获得了伦理理论的理性辩护。

然而,教育伦理学的相对独立,是与杜威在19世纪末20世纪初的工作密不可分的。1894年,杜威从明尼苏达大学来到芝加哥大学,担任哲学与教育学首席教授,即开设了一门题为“教育伦理学”的课程。这门课程的授课提纲内容详尽,结构完整,翌年即由芝加哥大学出版社出版,题为《教育伦理学六讲》。三年后,杜威又发表了《构成教育基础的原理原则》。这篇论文既是前述六讲的进一步完善和发展,又是1907年发表的《教育中的道德原则》的雏形。在这些著作中,杜威关于教育伦理学的构架尽管前后略有调整,但是主体内容和基本逻辑仍未有多大变化。他提出,学校的道德目的不能仅仅通过直接的道德教学来实现,而必须依托一种更加广泛、间接、生动的方式,即将学校自身、教学方法、课程建立在伦理的基础上^[3]。这种观点已经开始将伦理的视角从教育目的或内容的层面转向教育的形式或程序层面。

倘若从判断学科的实践标准来看,杜威堪称是教育伦理学的开创者,他不仅明确使用了教育伦理学的称谓,发表了教育伦理学的论著,在大学开设了教育伦理学的课程,更为重要的是,他开创了从教育形式或程序层面关注伦理的路径——这条路径对彼得斯、索尔蒂斯、斯特赖克等人的教育伦理探究产生了重要的影响。杜威之后,特别是20世纪80年代以来,西方教育伦理学进入发展的多样化和成熟化阶段:在研究领域上从整体层面延伸到课程、教学、管理、政策等具体层面;在研究方法上,走向了事实分析和价值辩护的并存;在研究形式上,呈现出“专题化”、“系列化”和“体制化”的趋向。教育伦理学俨然成为教育学(或伦理学)园地中的璀璨一枝。

二

以上只是从历史的角度初步追溯了教育伦理学的产生及其标志,仍然没有回答“教育伦理学究竟是什么”的问题。显然,仅仅凭直观去判断教育伦理学的“对象域”是不够的。我们仍然需要关注不同时期人们给出的各种回答,充分汲取他们的智慧。下面先对这些回答做初步的整理,然后在综合的基础上阐明教育伦理学的性质或取向。

——作为教育哲学分支

作为新康德主义者,纳托普继承了康德的余绪,认为教育目的在于使人的意识最终达到真、善、美的境界,因而教育学就需要以分别阐述真、善、美的逻辑学、伦理学和美学为基础。1923年,范寿康在《教育哲学大纲》中根据纳托普的哲学观,将教育哲学分为教育论理学(即逻辑学)、教育伦理学、教育美学三部。其中,教育伦理学关注的是伦理学对于教育目的和方法的影响。他依托西方伦理学史,分析了自苏格拉底以至海培林的伦理思想及其对教育的影响,并认为作为教育目的基础的伦理学应该是自然主义的和社会主义的,教育的目的应该是个人的完成和他人的福利。其中,“个人的完成是指身体的各种能力的养成和知情意的陶冶。他人的福利是指谋社会的幸福,这是根据于我们的良心,尤其是根据于我们的社会的本能的”^[4]。这里的“教育伦

理学”,其实并不是独立的学科,而是作为教育哲学的分支领域出现的,就像伦理学作为哲学的分支领域一样。如果从教育学的意义上说,它所关注的是教育学的伦理学基础;从内容上来说,它所关注的主要是人生观和价值观对于教育目的制定的意义,所以又是教育目的的伦理根据。进一步来说,“教育伦理学,为教育哲学之一部,以伦理学为根据,研究教育之根本原理”^[5]。

——作为道德教育论

在我国,直接以“教育伦理学”命名的第一本著作,是丘景尼1932年在世界书局出版的《教育伦理学》。他认为,教育伦理学不是一般伦理学,因为其重心不在道德的本质、理想或一般方面,而在“道德人格的养成和各种实际道德事实的研究”,但是,教育伦理学也不是实践伦理学,因为它的目的不在“自己修养”,而在“训练他人”,并且它的范围也较广泛,需要将与道德、教育有关的一切事项都考虑在内。在丘景尼看来,教育伦理学相当于道德教育(论)。因此,建立一门独立的教育伦理学实有必要。如果从字面上来说,二者之间“亦不无区别,即教育伦理学所探讨的,大半属于原理的问题,而道德教育所包涵的,则大部分为实际的问题”^[6]。质实说来,丘氏的《教育伦理学》集中探讨的是道德教育问题,兼及与其有关的社会教育、性教育、感化教育等诸多方面。

——作为职业伦理学

还有一种观点将教育伦理学纳入职业伦理学的范围,认为它与医学伦理学、军人伦理学、律师伦理学等相当,是一门探讨“教师职业道德”或“教师道德现象”的学问。例如,有人认为:“教育伦理学是研究教师道德的起源、本质、发展变化及其社会作用的科学,换言之,它是一门探讨教师道德发展规律性的科学。”^[7]也有人说:“教育伦理学是研究教师职业劳动领域内道德意识、道德关系和道德活动的科学。它是研究教师职业道德的学问,是教师道德理论学说、教师道德规范学说和教师道德实践学说的有机统一。”^[8]还有人更直接地提出:“教育伦理学是探讨教师的职业道德的学问,教师站在自己的工作岗位上,必须有职业道德,就是专业道德,或称‘职业伦理’。”^[9]从这种意义上说,教育伦理学不过是“教师伦理学”的别称。

——作为应用伦理学

应用伦理学又称实践伦理学,是与理论伦理学(或规范伦理学)相对的。它重在运用理论伦理学的观点和方法去分析人类特定生活领域的实践问题。从教育作为一个特殊的生活领域来说,教育伦理学与法律伦理学、环境伦理学、经济伦理学、网络伦理学等,都应该纳入到应用伦理学的范围^[10]。例如,有人主张,教育伦理学“应该是研究包括学校教育、家庭教育和社会教育在内的教育教学过程中的道德关系的一门科学”^[11];也有人提出,教育伦理学是“探讨教育领域善恶矛盾的科学”^[12];冯契主编《哲学大辞典》的“教育伦理学”词条也认为,它是“研究教育过程中的道德问题及其发展规律的学科,主要包括教育过程道德问题、教育的道德价值和道德功能”^[13]。这些观点将教育伦理学的对象域设定在教育中的“道德关系”、“善恶矛盾”、“道德问题”等更为宽泛或一般的方面,除了教师的职业伦理之外,还涉及管理

者、辅助者、学生等主体的伦理责任以及其他制度安排的伦理要求。在这种意义上的教育伦理学,涵盖了职业伦理学以外的其他更为广泛的应用伦理问题。

——教育伦理学的取向

前述各种观点都有一定的代表性与合理性,体现了一定时期人们有关教育伦理学性质的认识,但同时也存在一定的“偏狭性”。第一种观点是将教育伦理学置于教育哲学的框架下,强调对教育(特别是教育目的)的形而上分析或价值分析,而没有注意到现代伦理学同样存在形而下的或事实的分析。第二种和第三种观点分别侧重于教育领域中两大主体所面临的道德现象:学生的道德发展和教师的职业道德,显然都缩小或窄化了教育伦理学的对象范围。在教育领域中,除了教师和学生作为道德主体之外,各种涉及资源分配的制度安排(包括政策、管理、学制等)也存在伦理的问题,也需要接受伦理的拷问。第四种观点关注的是教育领域中道德问题和现象的特殊性,偏重于理论伦理学在教育领域中的应用,因而未能充分意识到教育伦理学对理论伦理学本身产生的可能贡献。这种关系应该是一种双向的关系,而不是单向的关系。就此而言,我们认为,教育伦理学应该定位在“教育的伦理探究”上,即从伦理的视角分析教育领域中各种具有伦理性质(或道德维度)的观念、行为、制度安排等。这种分析一般有两条理路:一是对教育伦理问题进行经验(或事实)的分析;二是对教育伦理问题进行哲学(或价值)的辩护。当然,两条理路并不是并行不遇的,相反应该是相互增益的。经验的分析有助于教育伦理问题的诊断,哲学的辩护有助于教育伦理问题的批判。

三

从“教育的伦理探究”意义上理解的教育伦理学,其实就是“教育的伦理学”,既包括对教育中道德现象的事实分析,也包括对教育现象的伦理分析。为了推进这种探究,教育伦理学需要从以下四个方面加强建设。

第一,选择和发展适合教育问题探讨的伦理概念和理论。对于教育的伦理探究,自然离不开伦理学的资源,需要倚重伦理学的理论与方法,因为伦理学关涉的是包括教育在内的人的整个实践领域,形成的是有关实践的一般伦理原则。但是,教育伦理学除了要关注道德的一般方面之外,还必须将着力点放在教育作为一种实践的特殊性上。这种特殊性意味着,教育伦理学必须立足于教育本身,选择和发展适合教育问题探讨的伦理概念和理论,而不是不加批判或转化地移用伦理学的有关概念和理论。

第二,选择和发展适合教育问题探讨的伦理思维或方法。怎样从伦理的角度探讨教育问题?简单来说,就是从善恶正邪的角度,对教育的正当性进行分析和评判。在伦理学史上,有关道德正当性的辩护(或确证),主要有“目的论”、“义务论”两种典型观点和思维方式。前者依据行为的结果来判断行为的对错,认为合

乎道德的行为应该是给个人或社会带来最大“功利”的行为;后者依据行为的动机判断行为的对错,认为合乎道德的行为应该是平等尊重每个人价值的行为。斯特赖克和索尔蒂斯在《教学伦理学》中,就运用这两种伦理思维,依托具体的教育案例,针对教育中的惩罚、自由、平等、尊重、民主等问题,进行了深入的比较和分析,最后认为,这种伦理辩护方式都有其合理性,但都不够充分。“一个可行的伦理理论将会在非效果论者所追求的人文理想勾画出的框架之内对结果表示深切的关注。”^{〔14〕}这种见地是颇有启发的。

第三,厘定和分析教育伦理学的基本范畴和问题。倘若我们承认将教育伦理学发展为一个相对独立的学科或领域,那么我们就需要明确在这个学科或领域中有哪一些基本的伦理范畴或问题。杜威在《教育中的道德原则》中分别从学校、教学、课程三个层面提出了教育伦理的社会标准和心理标准,彼得斯在《伦理学》中分析了教育中的平等、自由、尊重、权威、惩罚与纪律等问题,斯特赖克和索尔蒂斯关注了惩罚、自由、平等、尊重、民主等问题,巴罗在《教育道德哲学》中提出自由、平等、尊重、灌输、自由、自主、权利、分配等问题,如此等等。从这些探讨中,也许可以窥见在教育伦理学中值得特别关注的一些基本范畴或问题。

第四,架构和完善教育伦理学的基本框架和体系。这是以前述工作为基础而提出的新任务。随着教育伦理学的发展,各种理论和概念不断丰富,各种思维和方法不断完善,基本范畴和问题不断明确,如何将这些理论和概念、思维和方法、范畴和问题组成一个有内在逻辑的框架和体系,就成为推进教育伦理学发展亟待解决的新问题。之所以需要这种框架和体系,决非出于“体系癖”,而是因为这种框架和体系不仅可以使教育伦理领域积累起来的各种知识有效地组织起来,而且可以帮助人们准确定位有关教育的伦理问题、概念和理论在教育伦理知识网络中的位置,寻找解决教育伦理问题的整体视野,以探明教育伦理研究的未来路向。

四

根据上述定位,我们可以从对象的层面,初步将教育伦理学的体系划分为三大领域:

第一,教育的道德前提。教育伦理学作为一门独立学科或领域的合法性,首先来自于它对对象性质的假定是否能成立。也就是说,教育学伦理学必须回答前提性的问题:教育何以是“道德的”(与“非道德的”相对)?^④或者说,为什么需要而且能够从“道德的”立场评判教育?“道德的”立场与“非道德的”(如“法律的”、“经济的”)立场相比,在分析教育问题时具有怎样的优势或独特性?从现实来看,教育作为一种社会生活形式,不仅内在地包含着“使人向善”的意图,而且切实地关涉到他人的福利,涉及资源的分配,因而存在道德的维度;从历史来看,教育与道德也是内在关联的,无论是伦理学还是教育学,都在不同程度上对这一问题有所追究,伦理学不只是分析道德的本质或规范,还需要考虑

④“道德的”(moral)可以与“非道德的”(non-moral)相对,是指与“经济的”、“政治的”相区别的、可以从道德上进行判断的领域,也可以与“不道德的”(immoral)相对,是指“出于道德”或“合乎道德”的。参见 Frankena, W. Ethics, Prentice-Hall, 1963, p.5.

如何将这些规范转化为个体的内在品质,而教育常常被看作是这种转化的重要途径;教育学也不纯粹考虑如何养成受教育者的道德,还必须考虑道德的性质以及应该传递何种道德或怎样以道德的方式进行传递的问题。

第二,教育的道德要求。在前提性问题得到回答的基础上,就必须进一步追问教育怎样才是“道德的”(与“不道德的”相对),或者说教育要合乎哪些道德要求。但在“什么是道德的”这一问题上,不仅伦理学的不同派别(如功利主义、义务论、至善论)存在分歧,而且随着道德主体、道德关系、道德场景的转换也在不断变化。譬如,如果以教师作为道德主体,那么一种合乎道德的教学至少应该在目的上是可欲求的,在内容上是有价值的,在方法上是可接受的,在程序上是合法的,在结果上是良善的;如果以教师及其交往群体的关系来说,教师应该以民主的方式对待学生,以平等的姿态对待同事,以合作的态度对待家长,以忠诚的态度对待社会或国家。

第三,教育的道德功能。这里包括三个方面:一是教育对于个体道德成长的功能;二是教育对于社会道德进步的功能;三是教育与个体、社会之间在道德上的功能关系。从功能有正向和负向方面来说,个体功能与社会功能各自又有正负之分;从功能有现实和理想方面来说,个体功能与社会功能又各自有现实功能与理想功能之分。在教育的道德功能问题上,可以有两种研究的思路:一种是经验研究,发现当前教育是否承担着道德功能、承担着哪些道德功能以及在多大程度上承担着这些道德功能;另一种是规范研究,针对当前教育在道德功能上的现状,指示教育今后应当肩负的道德功能。

以上种种,也许只是“粗线条”的勾勒。像其他学科或领域的发展一样,教育伦理学必须依托坚实的方法论,建构教育伦理理论,这种理论应该有助于描述和解释各种教育伦理现象,有助于解决现实的教育伦理问题,有助于激发新的教育伦理探究、生成

新的教育伦理理论。不仅如此,教育伦理学不应沦为理论伦理学的简单应用,而要通过教育这个特殊的实践领域的深入分析,为理论伦理学的丰富和发展贡献力量。

参考文献:

- [1]柏拉图.柏拉图全集(第一卷)[M].王晓朝译.北京:人民出版社,2002.491.
- [2]亚里士多德.尼各马可伦理学[M].廖申白译.北京:商务印书馆,2003.313-315.
- [3]杜威.学校与社会·明日之学校[M].赵祥麟,任钟印,吴志宏译.北京:人民教育出版社,2005.
- [4]范寿康.教育哲学大纲[M].福州:福建教育出版社,2007.52.
- [5]唐钺,朱经农,高觉敷.教育大辞书[M].上海:商务印书馆,1930.1049.
- [6]丘景尼.教育伦理学[M].上海:世界书局,1932.6.
- [7]施修华,严缘华.教育伦理学[M].上海:上海科学普及出版社,1989.1.
- [8]王正平.教育伦理学[M].上海:上海人民出版社,1988.10.
- [9]詹栋梁.教育伦理学导论[M].台北:五南图书出版公司,1997.1.
- [10]周中之.伦理学[M].北京:人民出版社,2004.621.
- [11]钱琦焕等.学校教育伦理[M].南京:南京师范大学出版社,2005.6.
- [12]王本陆.关于教育伦理学研究对象的思考[J].教育研究,1995(3).
- [13]冯契.哲学大辞典[S].上海:上海辞书出版社,1992.1421.
- [14]斯特赖克,索尔蒂斯.教学伦理[M].洪成文,张娜,黄欣译.北京:教育科学出版社,2007.143.

作者单位:华东师范大学教育学系,上海 邮编 200062

Meta-theoretical Issues in Educational Ethics: Reflection and Construction CHENG Liang

(Department of Pedagogy, East China Normal University)

Abstract: Stemming from the consideration of the relationship between education and morality, educational ethics was formed by the original works of John Dewey. It is regarded as an ethical inquiry into education, attempting to explain education as a pattern of human life from the perspective of ethics with empirical analysis and value justification. Based on this orientation, educational ethics should select and develop some ethical concepts and theories as well as ethical thinking and methods appropriate for educational issues, identify and analyze the main categories and issue, and also construct and improve its framework and system. Educational ethics is mainly composed of moral prerequisites, norms and functions of education.

Key words: educational ethics; ethics; meta-theoretical issue